

**■ 1.3. O sentido do desenvolvimento dos conceitos em formação ■**

Marta SANTOS

Centro de Psicologia da Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade do Porto  
marta@fpce.up.pt

**1. Introdução**

Na introdução deste capítulo, Rui Canário situa o aparecimento do conceito de desenvolvimento há cerca de dois séculos, inserido numa tríade que inclui também os conceitos de razão e progresso, o que permitiria a construção de uma «sociedades de abundância» (Galbraith, 1963 *in* Canário, neste livro) pela eliminação das distâncias entre estados em diferentes «níveis» de desenvolvimento.

Ora, foi precisamente nessa vontade de eliminar as distâncias entre os qualificados e os não qualificados, entre os que detêm o conhecimento e os que progressivamente o veem desatualizado, que se situou parte do discurso justificativo, no domínio da educação e formação de adultos, para a adoção de estratégias de «aprendizagem ao longo da vida» (Comissão Europeia, 2001, p. 5). É exemplo disso o seguinte excerto produzido no âmbito do Conselho Europeu de Lisboa:

*“(...) esta nova sociedade acarreta o risco de criar um fosso cada vez maior entre os que têm acesso aos novos conhecimentos e os que deles são excluídos. Para se evitar este risco e maximizar estas novas potencialidades, deverão ser desenvolvidos esforços no sentido de melhorar as aptidões, de promover um acesso mais amplo aos conhecimentos e às oportunidades e de combater o desemprego (...)” (2000, parágrafo 32)*

Assistiu-se, desde então, ao crescimento das ofertas educacionais dirigidas a públicos adultos – sobretudo os considerados de baixo nível de qualificação –, resultado de uma nova relação entre educação e desenvolvimento, nomeadamente pela assunção de que há conhecimentos e saberes que se adquirem fora do espaço da escola e que eram desconsiderados para efeitos de uma certificação formal (ver a esse respeito o texto de João Caramelo e Alexandra Sá Costa nas páginas precedentes).

Esse contributo procurará, então, expor um exemplo de concretização dessa nova relação entre educação e desenvolvimento, recorrendo à análise do dispositivo de reconhecimento e validação de adquiridos pela experiência, implementado em Portugal desde o início deste século.

## **2. Os conceitos presentes na validação de adquiridos pela experiência**

Os pressupostos subjacentes ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida apontam para a necessidade de reconhecimento e legitimação das aprendizagens efetuadas nos diversos contextos de vida. A adoção desses pressupostos significa que passam a ser valorizados os saberes adquiridos de forma não intencional, mas que são mobilizados no dia a dia e permitem dar resposta a uma grande diversidade de situações. Reconhece-se, então, a existência de saberes, conhecimentos que se elaboram na ação, que são mobilizados nessa mesma ação – e que se distinguem claramente dos saberes escolares.

Inserido nesse quadro paradigmático, o dispositivo de validação de adquiridos pela experiência concretizado em Portugal permite, então, aceder a uma certificação escolar pela via do reconhecimento das aprendizagens experienciais.

O dispositivo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) se iniciou com a implementação dos processos de reconhecimento de nível básico, atribuindo um diploma escolar com equivalência ao 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade e, posteriormente, verificou-se o alargamento desse modelo e dessa estratégia de intervenção para o nível secundário (12º ano de escolaridade).

Os pressupostos metodológicos que sustentam o RVCC incluem a realização de um balanço de competências e o recurso à abordagem autobiográfica, para que as competências previamente adquiridas pelos adultos possam ser evidenciadas no seu portfólio reflexivo de aprendizagens (PRA).

O PRA é construído ao longo do processo RVCC, devendo materializar-se num dossiê de relatos e reflexões pessoais, que comprovam os saberes e competências adquiridas ao longo do percurso de vida do candidato. Ele deve documentar experiências significativas, sendo de se supor que seja o fruto de uma seleção pessoal (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2001).

Contudo, para a obtenção do diploma escolar é necessário que as competências demonstradas nesse portfólio vão de encontro às evidências previstas num Referencial de Competências-Chave.

A edição do primeiro referencial de competências-chave, utilizado neste âmbito, ocorreu no ano de 2001. Para a sua elaboração, os seus conceptores optaram por uma organização em torno de competências-chave, isto é, considerando-as transversais, mas passíveis de serem contextualizadas nas histórias de vida dos adultos, constituindo-se, dessa forma, como uma «matriz integradora que permitisse ultrapassar uma concepção atomista e academicista das competências» (Alonso, 2000, p. 44).

O primeiro referencial a ser construído e utilizado nesse âmbito está estruturado em quatro áreas consideradas nucleares: i) Linguagem e Comunicação (LC); ii) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); iii) Matemática para a Vida (MV); iv) Cidadania e Empregabilidade (CE), permitindo uma certificação em três níveis (4º, 6º e 9º ano de escolaridade). Cada um desses níveis é constituído por 16 unidades de competência, distribuídas igualmente por cada área nuclear; para cada unidade de competência, estão contemplados critérios de evidências e sugestões de atividades (ver exemplo da Tabela 1) que, quando concretizadas e contextualizadas na história de cada candidato, constituem a prova necessária que garante a sua validação.

**Tabela 1:** Unidades de competência do referencial de Matemática para a Vida com identificação dos critérios de atestação das competências correspondentes

Unidades de competência	Exemplos de critérios de evidência
«Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam modelos matemáticos simples: equações do 1º e do 2º grau; inequações do 1º grau; teorema de Pitágoras; relações trigonométricas do triângulo retângulo.</li> <li>– Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume; potenciação e radiciação.</li> </ul>
«Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estabelecer a ligação entre conceitos matemáticos e conhecimento de procedimentos na realização de construções geométricas (quadriláteros, outros polígonos e lugares geométricos).</li> <li>– Reconhecer o conceito de semelhança de figuras e usar as relações entre elementos de figuras com a mesma forma.</li> <li>– Descrever figuras geométricas no plano e no espaço.</li> </ul>

Assim, o que parece estar sendo solicitado aos adultos é mais do que a recuperação dos seus saberes experienciais. Na verdade, é preciso estabelecer uma correspondência entre esses saberes e aqueles que estão definidos no referencial, pois é, a partir deste, que se valida, legitima e confere a certificação escolar.

Isso significa que os formadores que trabalham em processos de reconhecimento e validação devem, simultaneamente, recorrer às metodologias que auxiliam na recuperação, por parte dos adultos, das suas «experiências» e respeitar um referencial, que valoriza formas de conhecimento mais próximas dos saberes formais, acadêmicos.

Um estudo de análise sistemática em seis portfólios de candidatos a uma certificação de nível básico (Castro, 2012) torna bem visível essa tentativa de integração dos critérios de evidência solicitados pelo referencial com o percurso e a história de vida singular.

**Tabela 2:** Identificação, em seis portfólios, das evidências utilizadas pelos adultos para a demonstração de um critério previsto na unidade de competência de Matemática para a vida (Castro, 2012)

<b>Critério de evidência</b>		<b>Evidências demonstradas nos portfólios</b>
<b>Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam modelos matemáticos simples: equações do 1º e do 2º grau; inequações do 1º grau; teorema de Pitágoras; relações trigonométricas do triângulo retângulo.</b>	Ad. 1	Decoração do quarto quando do nascimento da filha — Planta do quarto da filha com cálculo das dimensões (área, perímetro e volume).
	Ad. 2	Planificar a compra da casa—Planta da sala e quarto da casa com cálculo das dimensões (área e volume).
	Ad. 3	Na compra de uma nova casa — Planta da casa com cálculo das dimensões (área e perímetro) das divisões: sala, WC, cozinha e quarto.
	Ad. 4	Na sua atividade diária, procede à arrumação das câmaras frigoríficas — Esquema de câmara frigorífica, com cálculo das dimensões (área e perímetro).
	Ad. 5	Nos dias de lazer, almoça com a família — Medidas de uma mesa de refeições, com cálculo das dimensões (área e perímetro).
	Ad. 6	Utiliza a garagem para os utensílios de bricolagem — Planta da garagem, com cálculo das dimensões (área e perímetro).

Mas, essa integração, em alguns casos, só é possível graças ao trabalho que os formadores acabam por realizar de «tradução» dos «conceitos espontâneos», do quotidiano, desenvolvidos a partir da vivência de situações concretas nos «conceitos científicos» (Vygostki, 1934/1997) previstos no referencial.

### 3. O estatuto dos conceitos

Mas que estatutos assumem os conceitos ditos «científicos» nas várias áreas nucleares previstas no referencial?

Na área de *matemática para a vida*, remete-se, de forma evidente, a conceitos que dizem respeito a objetos, não atravessados por debates de normas, estando neutralizados os efeitos da aderência (Schwartz, 2009). São conceitos que integram as normas antecedentes, assumindo-se enquanto saberes de intervenção sobre os meios (Schwartz, 2009).

Mas noutras áreas (particularmente na *cidadania e empregabilidade* – ver exemplo na tabela 3), trata-se, na verdade, de conceitos que parecem remeter a normas da vida social, que supõem *atividade* (Schwartz, 2009). Aliás, parecem valorizar normas sociais bem-determinadas embora estas nunca cheguem a ser explicitadas.

**Tabela 3:** Unidades de competência do referencial de Cidadania e Empregabilidade com identificação dos critérios de atestação das competências correspondentes

Unidades de competência	Exemplos de critérios de evidência
«Competências para trabalhar em grupo»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Transmitir conclusões;</li> <li>– Liderar um grupo;</li> <li>– Estabelecer compromissos.</li> </ul>
«Competências de adaptabilidade e de flexibilidade»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ajustar o desempenho profissional a situações imprevistas;</li> <li>– Assumir riscos controladamente e gerir recursos;</li> <li>– Identificar e sugerir novas formas de realizar tarefas;</li> <li>– Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento.</li> </ul>

Recorrendo, de novo, ao estudo de Castro (2012), é possível verificar que os candidatos, apesar de apresentarem evidências que permitem demonstrar as competências previstas nessa unidade, não o fazem sem se questionarem, sem identificarem os custos que determinadas opções acabam por assumir na gestão do seu quotidiano.

**Tabela 4:** Identificação das evidências utilizadas por um adulto para a demonstração de dois critérios previstos na unidade de competência de *Cidadania e empregabilidade* (Castro, 2012)

Unidade de Competência		Evidências demonstradas nos portfólios
«Competências para trabalhar em grupo»	Ad. 4	«Foi também aqui que aprendi a trabalhar em equipa o que não é fácil porque existe um sentimento de amor e ódio entre colegas, mas tudo se supera. A vantagem de trabalhar em equipa é que sempre que temos dúvidas, atrás de nós estão colegas que nos ajudam sempre que precisamos; a desvantagem de trabalhar em equipa relaciona-se com o facto de as pessoas falarem muito da nossa vida e de como erramos e, por vezes, tentam ser superiores, mesmo que para isso tenham que passar por cima de alguém»
«Competências de adaptabilidade e de flexibilidade»	Ad. 4	«Ao fim dos 3 meses, foram, então, inaugurar o posto de abastecimento e iniciei a experiência de trabalhar sozinha. Ao longo dos tempos, fui me adaptando aos colegas, aos clientes e ao sistema informático.... Para além de operadora de caixa, era operadora de loja repondo sempre que necessário os produtos da loja. Era também empregada de limpeza porque tinha a responsabilidade de limpar a loja sempre que necessário no meu turno. Outras das funções que tinha e odiava era fazer de gerente mexendo em faturas, cofre... No meu local de trabalho, tinha dois horários rotativos, um que era das 7h às 15h e o outro das 15h às 23h... Não foi nada fácil continuar a fazer horários noturnos estando de bebé».

12

12 N.E. Por se tratar de extratos de documentos, optou-se por manter expressões típicas de Portugal.

Na realidade, trata-se de conceitos que resultam de (e são atravessados por) debates de valores a propósito do que se espera hoje do trabalhador assalariado num número crescente de empresas. Não são a-históricos: correspondem a vertentes de um comportamento atualmente valorizado na produção de bens e de serviços – embora frequentemente associadas a fortes constrangimentos de tempo e, por isso, com custos para os trabalhadores no evoluir do seu estado de saúde e/ou riscos de marginalização. Talvez se possa dizer que se trata, então, de asserções que acabaram por ser cristalizadas em «conceitos», que procuram definir a «boa» direção, o sentido para o desenvolvimento (Schwartz, Adriano & Abderrahmane, 2008). Mas será que têm legitimidade para poderem ser exigidos dos adultos no âmbito de um processo de certificação escolar, como se fossem competências «naturais», universais, que devem ser demonstráveis por todos – e isto sem justificação nem explicitação do contexto em que emergiram?

#### **4. A ausência de um debate**

Na abordagem ergológica, o debate é uma condição essencial para a concretização de toda a proposição transformadora: ele exige um reconhecimento recíproco entre os parceiros, um diálogo entre investigadores e protagonistas das situações. É, por isso, concebido como uma dinâmica de «co-formação coletiva» (Schwartz, 2002). Esse debate pressupõe um «processo de confluência» entre os «saberes académicos», desinvestidos das especificidades locais e convocando os saberes de diferentes disciplinas, e os «saberes de experiência», investidos na atividade, em aderência com as situações concretas e as suas singularidades (Di Ruzza, 2004; Schwartz, 1997).

Os pressupostos subjacentes ao dispositivo de validação de adquiridos escolares em Portugal justificam a necessidade de se criarem as condições que permitam um debate sobre os saberes em jogo no processo.

Mas o referencial, construído para servir como «uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação



de adultos» (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2001, p.5), não prevê esse questionamento.

E, não se discutindo o estatuto desses conceitos, não se estará querendo que todos sejam compreendidos enquanto «conhecimentos que procuram neutralizar as condições ambientais, históricas, singulares, ligadas ao «aqui e agora» no qual se opera o trabalho de produção» (Schwartz, 2009)?

O que parece estar aqui em questão é a afirmação de uma concepção absoluta de alguns tipos de saberes, considerados intrinsecamente como resultantes do progresso e impondo a direção «certa» para o desenvolvimento, sem nunca se questionar a sua pertinência face à história de vida e singularidade dos conhecimentos que os adultos já possuem.

O custo da ausência desse debate se traduz, então, na desconsideração da sua evolução no seio do debate coletivo e também na invisibilidade do conflito dramático que a naturalização de certas competências é susceptível de desencadear nos adultos.

### Referências Bibliográficas

- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2001). *Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos*. Lisboa: Author.
- Alonso, L. (2000). A Construção de um Referencial de Competências-chave para a Cidadania e Empregabilidade. In A. Melo (Eds.), *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-chave para a Cidadania e a Empregabilidade: textos e comunicações* (pp.41-46). Lisboa: ANEFA.
- Castro, S. (2012). *A actividade e o debate de valores dos formadores RVC*. Dissertação de mestrado. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Comissão Europeia (2001). *Comunicação da comissão: Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: COM (2001) 678 final.
- Conselho Europeu de Lisboa. (2000). Conselho Europeu de Lisboa: Conclusões da Presidência. Lisboa: 23 - 24 Março 2000

[versão eletrónica]. Retirado em 4 de Novembro de 2002, de <http://europa.eu.int/council/off/conclu/index.htm>

- Di Ruzza, R. (2004). *Questions épistemologiques, réponses ergologiques*. <http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Di-Ruzza/questions%20%E9pist%E9mologiques.pdf>

- Schwartz, Y. (1997). Travail et ergologie. In Y. Schwartz (Ed.) *Reconnaissances du Travail. Pour une approche ergologique*. (pp. 1-37). Paris, France: PUF.

- Schwartz, Y. (Octobre, 2002). Intervenir dans la vie des autres. *Communication présentée au Colloque EDF Le nucléaire et l'homme*. Paris, France.

- Schwartz, Y. (2009). *Champs, concepts, disciplines*. Université de Provence.

- Schwartz, Y. & Adriano, R., Abderrahmane, F. (cols.) (2008). Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projecto de uma sinergia franco-lusófona. *Laboreal*, 4, (1), 10-22. <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56o-TV658223439657;8:3872>

- Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage*. (3e édition) (F. Séve, trad.). Paris: La Dispute. (Edição original, 1934).